

Open Research Online

The Open University's repository of research publications and other research outputs

El español como lengua extranjera en contextos anglófonos. Propuestas para la reflexión interlingüística

Journal Item

How to cite:

Fuertes Gutierrez, Mara (2019). El español como lengua extranjera en contextos anglófonos. Propuestas para la reflexión interlingüística. Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 84 pp. 19–25.

For guidance on citations see [FAQs](#).

© [not recorded]



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Version: Accepted Manuscript

Link(s) to article on publisher's website:

<https://www.grao.com/es/producto/el-espanol-como-lengua-extranjera-en-contextos-anglofonos-tx08496294>

Copyright and Moral Rights for the articles on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. For more information on Open Research Online's data [policy](#) on reuse of materials please consult the policies page.

oro.open.ac.uk

- a. Nombre y apellidos / NIF: Mara Fuertes Gutiérrez, 44905459Y
- b. Datos profesionales: The Open University (Reino Unido)
- c. Dirección particular y profesional:
- Personal:
- 86 York Street
- Bedford, MK40 3RN
- Profesional:
- School of Languages and Applied Linguistics
- The Open University
- Stuart Hall, Walton Hall
- Milton Keynes, MK7 6AA
- d. Dirección electrónica: mara.fuertes-gutierrez@open.ac.uk
- e. Teléfonos de contacto:
- Particular: +44 7932499275
- Profesional: +44 1908 654224

Reflexión interlingüística y aprendizaje del español como lengua extranjera en contextos anglófonos

Resumen:

Los aprendientes de lenguas extranjeras utilizan con frecuencia su lengua nativa y su conocimiento de otras lenguas como punto de partida o estrategia de aprendizaje; a partir de esta idea, se comenta una selección de fenómenos correspondientes a varios niveles de análisis lingüístico para ejemplificar la pertinencia del empleo de la reflexión interlingüística como procedimiento didáctico en la enseñanza del español a anglófonos.

Palabras clave: reflexión interlingüística, aprendizaje de lenguas extranjeras, español como lengua extranjera, lingüística contrastiva, español para anglófonos

Introducción

¿Qué papel desempeña la lengua nativa (L1) en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE)? ¿Cómo debe gestionarse la interacción entre la L1 y la LE en el aula? En los estudios sobre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, uno de los aspectos que se analiza de manera habitual desde distintos ángulos y posiciones teóricas se refiere precisamente a estas cuestiones: así, por ejemplo, en la actualidad conviven distintas hipótesis relativas al grado de intervención de la L1 en el aprendizaje y la adquisición de una L2 a partir de la pubertad (Bailini 2016: 19-25); también existen visiones diversas sobre el porcentaje de responsabilidad de la lengua materna en la comisión de errores por los aprendientes de un idioma extranjero (Sánchez Gargallo 1993; Fernández 1997); se debate asimismo con frecuencia la pertinencia y validez del uso de la lengua nativa como lengua vehicular en el aula, sobre todo en contextos de no inmersión (Galindo 2012); se documentan además trabajos que resaltan la influencia de la reflexión metalingüística en la L1 en el aprendizaje de la L2/LE (Cáceres Lorenzo 2014) o que evalúan las dificultades específicas a las que se enfrentan los aprendientes que comparten una misma lengua nativa al estudiar una lengua extranjera (Capón y Gil 2003).

La lengua nativa y el conocimiento de otras lenguas se utilizan con frecuencia por los aprendientes como punto de partida y como estrategia de aprendizaje o compensatoria al acometer el estudio de una lengua extranjera; conviene entonces, como indica Ruiz Bikandi (2008), aprovechar estos conocimientos previos y, en particular, resaltar los rasgos que se actualizan de manera distinta en las lenguas que conocen para activar las actitudes indagatorias de los aprendientes y enriquecer su reflexión interlingüística (Guasch 2008), lo que puede incrementar su dominio lingüístico, sobre todo en aquellos casos en los que los posibles errores pueden fosilizarse o generar actitudes negativas por parte de los hablantes nativos. A falta de gramáticas pedagógicas interlingüísticas (Ruiz Bikandi 2008), este trabajo presenta una selección de fenómenos correspondientes a varios niveles de análisis lingüístico cuya realización en inglés y en español invita a la reflexión interlingüística entre los hablantes anglófonos que aprenden español como lengua extranjera. Conviene aclarar que este planteamiento se nutre de las conclusiones de estudios vinculados a la lingüística contrastiva, si bien se aleja de la perspectiva adoptada por la corriente conocida como análisis contrastivo, ya que más que promover, como proponía este, la enseñanza de los aspectos lingüísticos en los que la LE difiere de la L1, lo que se sugiere es que la comparación entre la realización de determinados fenómenos en ambas lenguas (en ocasiones diferente, en otras similar) puede facilitar su aprendizaje a partir de la reflexión de los estudiantes.

1. Nivel fonético-fonológico

En el plano de la fonética y la fonología, la reflexión interlingüística puede resultar útil para el tratamiento de determinados fenómenos de equivalencia o identificación interlingüística, por ejemplo, para facilitar el aprendizaje de ciertos sonidos que los estudiantes son incapaces de percibir en español porque presentan una realización similar en inglés. Como consecuencia, se produce una clasificación equivalente, es decir, se equipara su pronunciación en español a su pronunciación en inglés (Llisterri 2003): por ejemplo, los anglófonos que aprenden español como lengua extranjera tienden a pronunciar [r] como retrofleja (o como [ɹ]), es decir, tienden a retrasar su punto de articulación con respecto al español; sucede también con la aspiración aspirada de las oclusivas sordas en inglés a principio de palabra o de sílaba tónica, que tiende a extrapolarse al español. Otras veces esta identificación interlingüística ocurre porque la lengua nativa carece de un sonido o una realización que sí se da en la lengua extranjera, como sucede con la pronunciación británica de [r] en posición implosiva en español, que suele elidirse o realizarse como vocales largas, por ejemplo [ɑ:] en palabras como *arte*, que se pronuncia [ɑ: te] en lugar de [ar te]) o [ɜ:] en palabras como *irse* ([ɜ:se] / [ir se]).

En todos estos casos, en los que los aprendientes en definitiva muestran dificultades para detectar las diferencias entre la pronunciación de ambas lenguas, la repetición de un modelo o estímulo para activar la realización adecuada de un sonido puede resultar insuficiente, ya que son casos de *sordera fonológica* en los que el hablante reproduce lo que percibe (Llisterri 2003); en cambio, el trabajo con cognados en las dos lenguas puede aplicarse como estrategia de percepción fonética en las fases iniciales de la enseñanza y también como parte de la reparación de errores: por ejemplo, los estudiantes pueden escuchar pares como *part* / *parte*; *verb* / *verbo* para que se sensibilicen sobre la pronunciación de la [r] implosiva en español. El empleo del contraste entre cognados puede resultar útil también en los casos en los que la ortografía genera pronunciaciones erróneas, como por ejemplo, el de la grafía *h*, que tiende a pronunciarse de manera frecuente, por hablantes anglófonos de español, como la fricativa glotal [h]: esp. *hotel* [o tel] / ingl. *hotel* [həʊ'tel]; esp. *hospital* [os pi 'tal] / ingl. *hospital* ['hɒspɪtl]. En definitiva, proporcionar a los aprendientes ejemplos de contraste entre la realización de ciertas palabras cognadas para elicitare determinadas diferencias existentes en la pronunciación de ambas lenguas puede generar resultados satisfactorios y puede ayudar a reducir los efectos del filtro perceptivo o criba (según el cual los sonidos de la LE se categorizan a partir de la L1), manifiestos de modo frecuente en las producciones orales de hablantes no nativos.

Respecto a los rasgos suprasegmentales, invitar a los estudiantes a descubrir las diferencias existentes entre el ritmo en ambas lenguas puede dar resultados positivos: el español se cataloga como una lengua isosilábica o de ritmo silábico, lo que indica que la duración de cada sílaba es regular o estable; sin embargo, el inglés se considera una lengua isoacentual o de ritmo acentual, es decir, los periodos entre sílabas acentuadas en la cadena fónica tienden a ser regulares, lo que implica cierta desigualdad en la duración de las sílabas átonas, que se dilatan, se comprimen e incluso se eliden para mantener esta isocronía. Comprender que este aspecto de la prosodia se realiza de manera diferente en ambos idiomas puede ayudar también a dominar cuestiones relativas a la pronunciación de las vocales y de la división silábica del español.

2. Nivel morfo-sintáctico

Es conocido que el aprendizaje de determinados aspectos de la morfosintaxis española generan dificultades a los hablantes no nativos de esta lengua: entre otros, siempre se apunta al subjuntivo, las diferencias entre *ser* y *estar*, la distribución de los tiempos del pasado, etcétera. En el caso de los aprendientes anglófonos, la adquisición de ciertos fenómenos morfosintácticos puede facilitarse a partir de la reflexión interlingüística y la comparación entre los sistemas español e inglés. Entre ellos, cabe destacar, por ejemplo, la elisión del sujeto pronominal en español, que genera con frecuencia

errores de sobreutilización en hablantes cuya L1 es el inglés, ya que esta lengua apenas posee desinencias para marcar la persona a la que se refiere el verbo y es obligatoria la presencia del sujeto oracional, en forma de pronombres en numerosas ocasiones, para designarla. En cambio, en español casi nunca se explicita el sujeto, excepto para expresar contrastes entre personas (*yo soy profesora y él es químico*), para evitar ambigüedades (*yo creía que sí / ella creía que sí*) y para enfatizar. Así, el contraste entre ambas lenguas mediante el empleo de la traducción en niveles iniciales puede servir para que los estudiantes identifiquen la manera en la que cada una de ellas alude al sujeto y facilitar así la automatización de la elisión de los pronombres (ejemplos 1 y 2):

(1) *hablo tres idiomas*

(2) *I speak three languages*

Como complemento a este tipo de tareas, puede además potenciarse que los aprendientes reflexionen sobre las estrategias enfáticas existentes en su lengua materna, para que observen el tipo de enunciados que genera su sobreutilización. En concreto, puede estudiarse el empleo del auxiliar *to do* en oraciones afirmativas, ya que su función es bien expresar énfasis (3), bien marcar un contraste (4):

(3) *I do like learning languages*

(4) *I don't speak German, but I do speak English*

Este tipo de reflexión puede ayudar, de nuevo, a que los estudiantes comprendan las razones por las que se elide el pronombre personal sujeto en español, ya que el empleo del auxiliar *to do* en oraciones afirmativas en inglés comparte ciertas funciones con dichos pronombres. En particular, la presencia recurrente de *to do* como marcador enfático produciría un discurso inapropiado, similar a lo que ocurre en el caso del abuso de los pronombres sujeto en español:

(5) *I do like learning languages, I do speak many of them already, I do travel a lot and I do practice them constantly*

Me encanta aprender idiomas, yo ya hablo muchos, yo viajo mucho y yo los practico constantemente

La reflexión interlingüística también puede resultar útil al estudiar el artículo, sobre todo para el tratamiento de su presencia y ausencia en español. Por ejemplo, en posición preverbal debe aparecer siempre (6a), excepto en contextos muy específicos, como los titulares de periódicos o anuncios ("Bufandas a 10 €"); sin embargo, en posición postverbal el artículo se elide en español si se alude a un conjunto de elementos en general o si se desea no especificar (7a), entre otros fines:

(6a) *Las bufandas son para el invierno*

(6b) *Scarves are for Winter*

(7a) *Hoy no llevo bufanda*

(7b) *Today I don't wear a scarf*

Mientras que el primer contexto puede resultar sencillo de practicar por los no nativos, puesto que pueden aprender y mecanizar la ley lingüística relativa al empleo del artículo en posición preverbal, el dominio del uso de este tipo de determinantes en posición postverbal, en cambio, resulta más problemático y suele provocar errores: por una parte, aunque conozcan la regla, los aprendientes pueden encontrar opacas, por su carácter abstracto, las funciones de "mencionar un conjunto de

elementos” o “no especificar” y pueden tener dificultades para juzgar si en un enunciado se actualizan o no; por otra parte, en español, el empleo de ambos artículos en posición postverbal también puede generar predicados gramaticales con funciones y significados distintos (*hoy no llevo una bufanda roja*, *hoy no llevo la bufanda roja*), lo que implica que la producción de enunciados de este tipo no provoca extrañamiento. En estos casos, entonces, puede acudir al inglés para que los aprendientes comparen las estructuras ejemplificadas en 6b y 7a: obsérvese que en ambas la ausencia del artículo se debe a motivos similares, de manera que los estudiantes pueden transferir lo que conocen en su lengua nativa a la que estudian. En este sentido, aunque el aprendizaje de los artículos genera otro tipo de dificultades a los hablantes de inglés como L1, también se registran contextos en los que su empleo no difiere en ambas lenguas: un contraste que incluya ejemplos de ambos tipos (empleo de los artículos o la ausencia de los mismos con funciones similares y distintas) sirve para que los estudiantes descubran y reflexionen sobre los casos problemáticos y su equivalencia en la otra lengua.

El gerundio también causa dificultades a los angloparlantes que aprenden español en aquellos casos en los que su uso difiere entre su lengua materna y la que estudian: se trata de una forma muy productiva en inglés, que puede emplearse como sustantivo, adjetivo, parte de las perífrasis verbales, etcétera; en cambio, en español su uso es restringido y en ocasiones controvertido. Por ejemplo, mientras que la mayoría de las perífrasis verbales que se construyen con gerundio en español lo hacen también en inglés, en otros casos el español prefiere otras formas verbales o estructuras:

(8a) *I love reading, writing and learning languages*

(8b) *Me encanta leer, escribir y aprender idiomas*

(9a) *I am tired of watching TV*

(9b) *Estoy cansada de ver la televisión*

(10a) *He is interested in applying for the job*

(10b) *Está interesado en solicitar el trabajo*

(11a) *Eating vegetables is good for your health*

(11b) *Comer verdura es bueno para la salud*

Para provocar que los estudiantes reflexionen acerca de estas diferencias, podemos facilitarles ejemplos como los anteriores en contraste, con el objetivo de que descubran que en determinados contextos el español emplea el infinitivo donde su L1 utiliza el gerundio: en particular, tras ciertos verbos (7a y 7b), tras preposición (8a y 8b; 9a y 9b) y cuando actúa como sujeto de la oración (10a y 10b).

3. Nivel pragmático-discursivo: los turnos conversacionales

La gestión de los turnos conversacionales presenta características distintas en inglés y en español: estas diferencias afectan, entre otros factores, a la señalización del final de turno por parte del emisor, que en español se manifiesta, de manera primaria, mediante una conclusión gramatical acompañada en ocasiones de un tonema ascendente o descendente, mientras que en inglés la marca principal es la pausa. Otro ejemplo se concreta en la gestión de las interrupciones: en español, se apunta que hasta la mitad de las alternancias de turno poseen un carácter interruptivo, mientras que en inglés se hallan en torno al 20%; sin embargo, mientras que en inglés a la mayoría de estas

interrupciones se les atribuye una naturaleza disruptiva, en español muchas de ellas se consideran colaborativas o cooperativas, es decir, como un elemento que facilita la interacción y permite que la conversación avance (Cestero 2005).

Resulta imprescindible que los anglófonos conozcan las características de la conversación española para gestionar con éxito su participación en la misma y también para evitar cometer errores pragmáticos que afecten a su imagen ante sus interlocutores: con frecuencia, por ejemplo, los hablantes ingleses de español esperan que se produzca una pausa para intervenir en una conversación, puesto que extrapolan lo que ocurre en su L1 a su lengua meta; sin embargo, dicha pausa no siempre aparece y esto provoca situaciones de extrañamiento tanto para los hablantes nativos como para los no nativos. Por tanto, la enseñanza de estas cuestiones debe llevarse a cabo de manera explícita: para ello, un recurso eficaz puede encontrarse en la selección de fragmentos correspondientes a conversaciones en inglés y en español y potenciar que los aprendientes identifiquen, analicen y contrasten las diferencias entre la gestión de turnos conversacionales en ambas lenguas.

4. El orden de palabras

En general, la enseñanza de cuestiones asociadas al orden de palabras en lengua española se resuelve mediante la generalización que indica que el orden de palabras es libre en español; los casos de orden fijo, es decir, aquellas construcciones en las que el orden de palabras no puede alterarse, suelen mencionarse de modo subordinado al tratamiento de la clase de palabras o el fenómeno lingüístico al que afectan (el adjetivo y su posición, la negación). En definitiva, los hablantes no nativos del español deben familiarizarse con ciertas reglas morfosintácticas y pragmáticas para dominar este contenido, incluso si el orden de palabras en su lengua nativa es también SVO. Así, conviene fomentar, entre otras cuestiones, la reflexión acerca de las implicaciones que dicho orden tiene en los distintos niveles de análisis lingüístico y también ayudar a que los estudiantes descubran estas leyes lingüísticas, para lo cual la comparación con su lengua puede servir de ayuda. Por ejemplo, emplear el contraste de enunciados en español y en inglés para trabajar el orden de aparición de los pronombres en los enunciados o el orden de palabras en las oraciones interrogativas totales, aspectos problemáticos para los anglófonos que estudian español, puede facilitar el descubrimiento de dichas restricciones: por ejemplo, puede pedirse a los estudiantes que ordenen varias interrogativas totales con preposición en español y en inglés cuyas palabras se encuentran escritas en tarjetas (ejemplos 12 y 13):

(12a) *Where are you from?*

(12b) *¿De dónde eres?*

(13a) *Which material is this box made of?*

(13b) *¿De qué material está hecha esta caja?*

5. Conclusión

La presencia de la lengua nativa en el aula de idiomas supone un punto de debate entre los especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, tras una época en la que dominaban las corrientes que rechazaban su uso en las aulas, en la actualidad se observa cierta tendencia a utilizarla en aquellos casos en los que su empleo puede favorecer el tratamiento y, sobre todo, el aprendizaje de determinados contenidos. Mediante los ejemplos presentados, se observa que la reflexión interlingüística, tanto en casos en los que los fenómenos se actualizan de manera similar como en aquellos que difieren, puede constituir un recurso válido y rentable para estos fines

en contextos de no inmersión, si bien no se descarta que, a partir de estrategias de otro tipo, dicha reflexión pueda llevarse a cabo en contextos de inmersión también. **Conviene, por tanto, explorar qué tipo de análisis interlingüístico puede incorporarse a las gramáticas pedagógicas;** además, desde otro punto de vista, también debe trabajarse de manera explícita la transferencia a la lengua que se aprende de determinadas destrezas de escucha, escritura, etcétera, que se utilizan en la lengua nativa, para el aprovechamiento y el beneficio de los aprendientes.

Bibliografía

BAILINI, S. (2016): La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles. Milán. LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

CÁCERES LORENZO, M. T. (2014): «Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario». Revista española de lingüística aplicada, núm. 27(2), pp. 1-20.

CAPÓN, M. L.; GIL, M. (2003): Dificultades del español para hablantes de inglés. Madrid. SM.

CESTERO, A. M. (2005): Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid. Arco/Libros.

FERNÁNDEZ, S. (1997): Interlengua y análisis de errores. Madrid. Edelsa.

GALINDO, M. (2012): La lengua materna en el aula de ELE. Madrid. ASELE.

GUASCH, O. (2008): «Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas». Textos, 47 (enero), pp. 20-32.

LLISTERRI, J. (2003): «La enseñanza de la pronunciación». Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), pp. 91-114.

RUIZ BIKANDI, U. (2008): «La reflexión metalingüística desde varias lenguas». Textos, 47 (enero), pp. 33-45.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): Análisis Contrastivo. Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid. Síntesis.